



Traiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde : constats et propositions de ses acteurs

Martine Pons-Desoutter



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/957>

ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Martine Pons-Desoutter, « Traiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde : constats et propositions de ses acteurs », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(2) | 2015, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/957>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Traiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde : constats et propositions de ses acteurs

Martine Pons-Desoutter

1. Introduction : un contexte particulier

- 1 Après avoir été une composante de l'Université française du Pacifique, l'Université de la Nouvelle Calédonie (UNC) est devenue autonome en 1999. Distante de près de 20 000 kilomètres de la métropole, elle est installée à Nouméa et héberge, en plus d'un Institut de Formation des Maîtres, trois départements : Lettres-Langues-Sciences humaines (LLSH), Droit-Economie-Gestion (DEG), Sciences et Techniques (Sciences et Vie de la Terre et de l'Environnement, Sciences pour l'Ingénieur, Physique-Chimie, Mathématiques, Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Elle propose une vingtaine de diplômes, dont dix licences générales. Avec 3000 étudiants inscrits et une centaine d'enseignants, l'UNC compte parmi les plus petites universités de France.
- 2 En 2011-2012, une étude menée par la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance sur le devenir des nouveaux bacheliers inscrits en première année de licence (L1) classait l'UNC au dernier rang des universités relativement aux taux de réussite attendus. Les chiffres présentés par le service statistique du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche (DGESIP- DGRI- SIES) faisaient état de 18 % de poursuites en L2, soit le taux le plus bas de toutes les universités de France avec une valeur ajoutée de moins 23,6 %¹. Une autre étude menée en 2013 par le Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle (BAIP) dans le cadre de la sécurisation des parcours révélait que seuls 20 % des néo-bacheliers inscrits en L1 en 2013 obtenaient plus de 15 crédits à l'issue du premier semestre (en première session). Ces chiffres inquiétants sont

néanmoins à nuancer. Au regard des universités métropolitaines, l'UNC compte quelques spécificités dont certaines peuvent impacter ses performances. Les recherches réalisées sur les profils des étudiants en échec (Beaud, 2005, 2008 ; Bodin & Millet, 2011 ; Elrich & Verley, 2012 ; Gury, 2007 ; Lahire, 1997 ; Morlaix & Suchaut, 2012) révèlent la prépondérance de l'âge, de la série du baccalauréat et de l'origine sociale des étudiants dans les facteurs favorisant (ou non) la réussite des étudiants entrants à l'université. Une étude sociologique des étudiants de l'UNC (Pons-Desoutter, 2013) montre qu'ils sont un peu plus nombreux que leurs homologues métropolitains à appartenir à un milieu plutôt défavorisé ou défavorisé (6 % de plus). De même, pour les néo-bacheliers qui intègrent l'université en 2013, ils sont un peu plus nombreux que ceux de l'hexagone à être titulaires de baccalauréats technologiques (12 % de plus) ou professionnels (1 % de plus).

- 3 Spécificité à relever, la Nouvelle-Calédonie est l'unique territoire d'outre-mer français à avoir opté pour le calendrier austral adossé à l'année civile. Ce faisant, pour les néo-bacheliers qui souhaitent entreprendre des études en métropole, ce calendrier les contraint à patienter quelques mois (de février à août) avant d'entamer leur cursus. Aussi, certains font le choix de s'inscrire à l'UNC en attendant leur rentrée hexagonale. Ces étudiants, s'ils n'ont pas déclaré leur démission au service de scolarité avant leur départ, seront donc comptabilisés par le ministère de tutelle dans la colonne des échecs, alors que leur abandon est relatif à leur projet d'études. Autre particularité, l'UNC n'héberge pas de service d'information et d'orientation, privant les étudiants d'informations et de conseils adossés au contexte universitaire sur place en cas de nécessaire réorientation.
- 4 L'UNC, dans le cadre de sa mission de service public, compte parmi les protagonistes du rééquilibrage en faveur des kanak, souhaité par les accords de Matignon (1988) et de Nouméa (1998). De ce fait, cet établissement se doit d'être activement engagé dans l'élévation du niveau de qualification des étudiants mélanésiens. Un chantier loin d'être achevé quand on sait que le territoire compte 45 % d'élèves kanak dans la population scolaire et qu'ils ne seraient que 14 % à obtenir un baccalauréat général en 2013, selon l'Association Générale des Parents d'Elèves². A l'UNC, les étudiants kanak constituent 28 % des néo-bacheliers inscrits en L1. Du côté des enseignants-chercheurs, sur les 67 recensés dans le dernier bilan social de l'établissement (soit en 2010), on dénombre deux kanak.
- 5 Enfin, l'offre de formation supérieure sur le territoire ne permet pas beaucoup de scénarios alternatifs à des étudiants qui ne peuvent ou ne veulent pas quitter la Nouvelle-Calédonie. Aussi l'université a-t-elle affiché, lors des assises territoriales de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en 2012, comme première priorité l'action pour la réussite de tous les étudiants, chantier dont s'est emparé l'équipe du BAIP de l'établissement dès 2013 pour tenter de réduire l'échec des étudiants, et ce, dans le cadre d'une recherche-action menée avec les équipes enseignantes représentants les trois départements de l'établissement. Cet article a pour objectif de rendre compte de ce travail collaboratif. Après avoir dressé les enjeux de ce chantier, nous expliciterons la méthode adoptée pour répondre aux questionnements soulevés dans cette recherche. Puis, nous présenterons les résultats de l'enquête étayés par des apports théoriques permettant de guider les choix des équipes pédagogiques. Enfin, la dernière partie portera sur les préconisations co-construites avec les enseignants et le BAIP pour atteindre les objectifs initialement fixés.

2. Les contours de la recherche

- 6 Une partie de l'étude préalable menée en 2013 auprès de 90 étudiants ayant échoué au premier semestre visait à repérer les difficultés rencontrées par ceux-ci et considérées comme cause probable de leurs échecs. Parmi ces étudiants, 62 ont fait des propositions pour améliorer les taux de réussite à l'université. Cette étude vient compléter la précédente avec les propos de 21 enseignants de l'UNC, dont 20 enseignants-chercheurs. Ils ont été choisis en raison de leur implication en L1 et/ou de leurs responsabilités pédagogiques. Les entretiens semi directifs menés auprès des enseignants visaient à les faire réagir aux propositions des étudiants et à les solliciter pour préconiser à leur tour des axes d'amélioration afin de réduire le nombre d'échec en L1.
- 7 Ce corpus, qui repose sur des regards croisés d'étudiants et d'enseignants, a fait l'objet d'une analyse thématique transversale qui vise à découper l'ensemble des entretiens à l'aide d'une grille de catégories basée sur les contenus. La fréquence des thèmes relevés dans les propos des enseignants a fait l'objet d'une catégorisation pour réaliser l'analyse des discours.
- 8 A travers cette recherche qui repose aussi sur une observation participante interne (puisque l'auteur de cet article est également enseignante dans l'établissement étudié tout en accompagnant cette transformation), nous tenterons de répondre à la question suivante : face à l'échec important des étudiants de première année à l'UNC, quels types de réponses formulent les intéressés et leurs enseignants pour améliorer les taux de réussite ? Est-ce que ces propositions font écho à des dispositifs de remédiation mis en place dans d'autres universités, notamment dans le cadre du Plan de Réussite en Licence ?
- 9 Cette démarche, inédite à l'UNC, vise également un objectif institutionnel à moyen terme, car l'échec des étudiants nécessite pour les enseignants de reconsidérer les routines en place. Notons que les résultats de cette enquête ont donné lieu à une restitution collective auprès des représentants enseignants et étudiants afin d'entamer avec eux, dans le cadre d'une démarche concertée, une transformation des pratiques enseignantes qui s'appuie sur des initiatives isolées et qui gagnent à être partagées pour, à terme, constituer des groupes de travail. Il s'agit donc ici de partir de l'expérience des étudiants et des enseignants pour formuler des propositions produites par eux-mêmes, à la lumière de ce que font d'autres établissements. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que le partage et le transfert des informations porteurs de changements ont d'autant plus de chance d'aboutir qu'ils rencontrent l'adhésion et l'intérêt des acteurs que ces changements concernent (Perrenoud, 1993). Cette approche s'attache aux valeurs de concertation, de gestion et de pilotage participatif négocié (Gather Thurler, 2000, 2006). Des démarches de ce type ont d'ailleurs été mises en œuvre dans d'autres contextes universitaires pour accompagner l'innovation pédagogique. Elles soulignent l'importance de faire émerger des idées en collaboration avec les enseignants plutôt que de faire des propositions déconnectées de leurs préoccupations (Daele, Rochat, Sylvestre & Berthiaume, 2013).
- 10 Les analyses des entretiens réalisés avec les étudiants et les enseignants ont permis de dégager deux grands axes d'amélioration. Le premier porte sur l'accompagnement des étudiants et vise à développer et à harmoniser les dispositifs de tutorats et

d'enseignants référents dans tous les départements, mais aussi à repenser les cours de méthodologie du travail universitaire et de techniques d'expression. Dans ce même registre, des propositions ont été avancées pour améliorer l'information sur l'offre de formation et l'orientation en amont des inscriptions. Le second axe vise à interroger les pratiques pédagogiques des enseignants en fixant trois objectifs : varier les supports de cours et y intégrer davantage les nouvelles technologies, proposer des contenus plus concrets, et améliorer les modalités d'évaluation des apprentissages et des enseignements. C'est précisément sur ce second axe que portera cet article afin de favoriser l'apprentissage actif permettant de rendre les enseignements plus motivants pour les étudiants de licence. Cet objectif recoupe la volonté du législateur qui souhaite « soutenir la mise à disposition de ressources favorisant le travail personnel, diversifiant les modes d'application des enseignements et transformant l'interaction étudiants-équipe pédagogique »³. De même dans la circulaire, sur le renforcement du continuum de formation de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur, les ministères de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche encouragent les initiatives en direction des nouveaux profils de lycéens au niveau de la licence. Il est fait mention d'une généralisation des dispositifs d'accompagnement (tutorat, enseignant référents, contrôle continu), mais aussi d'innovation pédagogique. La Conférence des Présidents d'Université (2013), de son côté, fait écho à ces préconisations en engageant les universités à développer les mutations pédagogiques en s'appuyant notamment sur le numérique.

3. Résultats de l'enquête

3.1. Préalable : Représentations des difficultés des étudiants

- 11 L'enquête conduite auprès des enseignants reposait sur une grille d'entretiens semi-directifs constituée de neuf questions ouvertes. Elles visaient dans un premier temps à sérier les types de difficultés identifiées chez les étudiants par les enseignants ; ceci en s'inspirant de la typologie de Sauvé, Debeurme, Martel, Wright et Hanca (2007) qui scinde en cinq catégories : difficultés personnelles (orientation, stress, situation personnelle, social...), préalables déficients (compétences et connaissances préalables, méthodes de travail), difficultés d'intégration dans les études (connaissances institutionnelle de l'université et de ses ressources, intégration sociale et académique), faiblesse de l'expression écrite et orale (compétences langagières et communicationnelles) et d fici nce dans les stratégies d'études (autorégulation, stratégie d'apprentissage...). La récurrence des items a donné lieu à un comptage en proportion de l'ensemble des réponses formulées. Les pourcentages ont été arrondis à l'unité.
- 12 Interrogés préalablement sur les causes d'échecs en L1, les enseignants ont formulé des difficultés également repérées par les étudiants. Cependant, la proportion de réponses ne converge pas toujours entre les deux types d'acteurs, comme le montre le tableau 1.

Tableau 1. Croisement des réponses des enseignants et des étudiants sur l'origine des échecs en L1

	Enseignants	Etudiants
Défaut d'orientation		
- Faiblesse de l'offre de formation supérieure en Nouvelle-Calédonie	81 %	20 %
- Défaut de projet des étudiants		
- Sélection à l'envers (les meilleurs vont en BTS)		
- Etudiants peu informés sur les contenus de formation		
Difficultés inhérentes aux nouveaux publics d'étudiants		
- Manque de compétences / connaissances pour réussir	62 %	22 %
- Pré-requis/acquis insuffisants		
- Manque de méthode de travail universitaire	57 %	38 %
- Manque de travail fourni / Difficultés à gérer l'autonomie	43 %	34 %
- Faiblesse en expression écrite et orale	33 %	21 %
Difficultés inhérentes aux cadres universitaires		
Manque d'encadrement des étudiants	38 %	21 %
Rythme des apprentissages trop rapide		
- Semestrialisation qui comprime les temps d'apprentissage	38 %	21 %
Problèmes d'emploi du temps		
- Nombreuses modifications au dernier moment	29 %	31 %
- Amplitude horaire trop large		
Progression pédagogique et modalités d'évaluation à revoir	24 %	17 %
Pas d'évolution de l'offre de formation à l'UNC	10 %	21 %

- 13 Plus des trois-quarts des étudiants interrogés déclarent être dans le cursus de leur choix soit pour l'intérêt qu'ils portent à la matière dominante, soit pour assurer une continuité avec leur baccalauréat, soit en raison de notes obtenues durant leurs études secondaires ou, plus rarement, sur la base d'un projet professionnel. Les enseignants de leur côté estiment dans la même proportion que la raison majeure de l'échec des étudiants trouve son origine dans un défaut d'orientation. Cette conviction fait dire à certains enseignants que bon nombre d'étudiants qu'ils ont en cours n'ont rien à faire à l'université.

« L'université est devenu une poubelle, on doit y accepter tout le monde coûte que coûte. Les meilleurs, ou ceux qui ont les moyens, s'en vont. »

« Ne viennent à l'UNC que les étudiants qui n'ont pas les moyens intellectuels ou matériels de suivre des formations universitaires. »

« On forme 80 % de bacheliers dont seulement 20 % sont compatibles avec l'université. »

- 14 On notera par ailleurs que les enseignants font préférentiellement porter les causes d'échecs sur les comportements et les aptitudes des étudiants accueillis à l'UNC.

« Ils n'ont pas le profil pour réussir. »

« Ils baissent les bras tout de suite. »

« Les étudiants ne sont pas dans le même monde intellectuel. Ils n'ont pas les moyens de comprendre ce qu'on leur enseigne, ce n'est pas un problème de volonté. »

« Ils n'ont pas le goût de l'effort, le goût du travail. Ils ne travaillent pas. Et c'est de pire en pire. »

- 15 Ces remarques d'enseignants désabusés, que l'on peut certes retrouver chez leurs homologues métropolitains, sont ici renforcées par le sentiment que ces difficultés sont liées à des aspects culturels notamment lorsqu'il s'agit d'étudiants océaniens, dont les

taux de réussite sont moins élevés que la moyenne des étudiants (Pons-Desoutter, 2013).

« Sur le fond ça peut aller, mais sur le forme tu ne peux pas laisser passer, ils ne savent pas parler français, les phrases sont mal construites et quasi incompréhensibles. C'est des problèmes de syntaxe. »

« On constate un ressentiment des étudiants kanak à l'égard de l'école du colonisateur dans un contexte qui ne prend pas en compte les spécificités océaniques ; culturelles, linguistiques. »

« On impose les canons de la pensée occidentale rationnelle et analytique à une société qui ne l'est absolument pas. »

- 16 Les problèmes soulevés dans ces propos témoignent de difficultés récurrentes sur la maîtrise des compétences liées à l'expression écrite et orale des étudiants kanak puisque pour nombre d'entre eux, le français constitue une langue seconde.

« Au début des années 90 il n'y avait pas de kanak en Sciences. »

« Ils n'ont pas les codes pour réussir dans notre système qui valorise les étudiants qui savent se mettre en avant. »

« Il y a un problème culturel, surtout pour les îliens qui nécessitent une adaptation par rapport à la « Pacific way of life ». »

« Dans la société kanak qui à la base est de niveau féodal on reste dans sa condition sociale, il n'existe pas l'idée qu'en travaillant on peut bénéficier d'une ascension sociale. »

- 17 La plupart des enseignants interrogés, majoritairement issus des universités métropolitaines, déplorent de ne pas toujours bien comprendre le fonctionnement de leurs étudiants, par manque de connaissance de la culture océanienne. L'analyse de certains, à tendance conservatrice, peut révéler un « refus du déclassement professoral qui apparaît conjointement à la démocratisation des études supérieures. » (Annot, 2012, p. 129). Cependant, nombre d'enseignants, en écho aux étudiants, considèrent que les cadres universitaires sont sans doute à reconsidérer comme le montrent leurs propositions dans le domaine des pratiques pédagogiques.

3.2. Déroulement et contenu de cours

3.2.1. Du bon usage des supports pédagogiques

- 18 Selon les étudiants⁴, l'usage du diaporama en cours mériterait un étayage de la part des enseignants permettant d'en expliciter le contenu, mais aussi de ralentir le rythme du cours pour le rendre plus compréhensible.

« Certains profs devraient remettre leurs cours en question. Parce que si c'est pour venir pendant 3 heures pour lire leur Power Point et qu'ils ne rajoutent rien et bien autant rester chez soi. C'est dommage parce qu'en écoutant on apprend mieux mais bon moi je viens toujours en cours pour faire acte de présence, par respect pour le professeur mais bon à un moment c'est soulant quand il lit son Power Point et rien d'autre. On a encore plus envie de dormir qu'autre chose. » (Delphine)

« Il faudrait un rythme plus lent dans les CM parce que quand les profs ont leurs diapos qu'ils connaissent sur le bout des doigts après nous on ne peut pas suivre. » (Romaric)

« Faire des cours compréhensibles, nous on arrive du lycée on n'est pas forcément... les profs, ils font leurs cours, ils ont forcément leur doctorat pour eux c'est logique, c'est facile mais il faut qu'ils se mettent dans la tête que pour nous ce n'est pas aussi facile. » (David)

- 19 Les étudiants interrogés déplorent une lecture linéaire des diaporamas. Ce n'est donc pas l'outil qui est remis en cause par ces derniers, mais l'usage qui en est fait, notamment quand les enseignants le considèrent autosuffisant en se limitant à la transposition didactique de leurs travaux de recherche sur un diaporama. La « mise en

scène » des cours pour favoriser la réappropriation des connaissances par les étudiants en les rendant plus actifs ne semble pas toujours avoir été pensée. On se situe alors dans un modèle d'enseignement dicté, par la conduite du discours et la maîtrise du contenu disciplinaire et non dans un modèle qui s'attache à connaître les étudiants et à développer des interactions avec eux de manière à guider et renforcer leurs apprentissages (Demougeot-Lebel & Perret, 2011). Cependant, il est également possible que cette « scénarisation » ne soit guère perçue par les étudiants, alors qu'elle a été mise en œuvre par leurs enseignants.

- 20 Plus globalement, à travers leurs propos, les étudiants révèlent l'usage prépondérant par les enseignants d'une pédagogie transmissive dans laquelle peu de place est laissée aux interactions et peu de temps est consacré à la réappropriation des savoirs par les apprenants, eux-mêmes assignés à un rôle de spectateurs passifs. Ce constat a déjà été révélé dans diverses études sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, (Beaud, 2008 ; Romainville, 2007), notamment lorsqu'elles s'appuient sur des observations de cours (Clanet, 2004).
- 21 On sait que les représentations de l'apprentissage par les enseignants impactent la réussite des étudiants selon qu'ils se limitent à transmettre de l'information ou un savoir, ou selon qu'ils privilégient les interactions, l'aide à l'apprentissage pour, à terme, favoriser un changement de représentation des étudiants (Duguet & Morlaix, 2012). Ainsi, outre la maîtrise de l'élaboration et de la transmission d'un contenu disciplinaire, l'enseignant doit également avoir l'expertise du processus d'apprentissage des étudiants (Berthiaume, 2013).
- 22 De leur côté, les enseignants interrogés semblent prendre acte de l'essoufflement du modèle magistral et de la nécessaire prise en compte d'un public qu'ils jugent peu motivé par les formes scolaires classiques.

« On n'a pas changé nos méthodes pédagogiques malgré l'arrivée de ce nouveau public, il faudrait revoir les CM. »

« Il faut revoir l'unilatéralité et les modalités du CM qui empêche l'interaction, car même les TD restent trop théoriques pour eux (...) A force de devoir faire des économies et des réduction de maquettes sans rien changer dans les contenus, on fait la même chose en moins d'heures et on va forcément plus vite. »

« Ce sont les vidéos qui font l'objet d'une plus grande rétention de connaissances par les étudiants, il serait judicieux d'utiliser davantage l'image, la vidéo et d'autre supports multimédias. »

« Il faudrait s'appuyer davantage sur les nouvelles technologies et s'intéresser aux méthodes innovantes, sans pour autant les réduire aux podcasts, pour moi c'est des gadgets. »
- 23 Forts de ces constats, certains enseignants proposent d'utiliser des supports pédagogiques variés, adossés aux nouvelles technologies, pour susciter l'intérêt et l'adhésion des étudiants dans leurs cours. Cette évolution semble d'autant plus naturelle que ces derniers sont maintenant presque tous équipés d'ordinateurs portables en cours. Ils observent par ailleurs que beaucoup d'étudiants apprennent directement sur ce support. Aussi, les enseignants identifient à travers les nouvelles technologies un levier pour changer leurs pratiques et rendre leurs cours plus attrayants et plus accessibles. Il leur faut pour cela trouver et varier les supports, notamment en ligne, avec une iconographie appropriée.

« L'idéal serait de pouvoir s'appuyer sur des banques de données pour organiser les savoirs à enseigner. Il ne faut plus transmettre le savoir comme on a l'habitude de le faire, mais le construire. Il faut remettre en question son enseignement pour penser le savoir de demain qui repose davantage sur le numérique ».

- 24 D'autres enseignants sont prêts à aller plus loin, souhaitant faire passer aux étudiants des tests d'auto évaluation de leurs connaissances, pour s'assurer de leur réappropriation, mais aussi pour de leur persévérance en cours. Une approche qui, selon certains, implique de repenser l'articulation entre cours magistraux, travaux dirigés et pratiques.

3.2.2. Des petits groupes pour des enseignements plus appliqués

- 25 Paradoxalement, c'est durant la première année d'université, une période qui nécessite une forte adaptation pour les étudiants, que ces derniers se retrouvent les plus nombreux dans des amphithéâtres. Traités de façon anonyme comme des « sujets interchangeables », ils n'ont pas le sentiment d'exister et disent leur inhibition face au grand groupe. Ce problème, qui n'a rien d'inédit, est amplifié dans le monde océanien dans lequel les codes implicites qui encadrent les échanges obéissent à des logiques culturelles particulières qui ne favorisent pas la prise de parole ou les questions chez les étudiants kanak qui ne se légitiment à le faire que sous certaines conditions (Rigo, 2009). Plus généralement, les étudiants souhaitent travailler davantage en groupes restreints, une condition jugée nécessaire à la mise au travail, au point que certains appellent de leurs vœux la disparition des cours magistraux.

« Moi j'aurais aimé avoir des cours en petits groupes. Comme ça c'est bien encadré parce que voilà je viens des îles et on n'est pas habitué à ça. Les amphis ça fait peur quand tu rentres comme ça. » (Leon)

« Peut-être plus de TD dans plus de matières parce que nous on n'avait que 2 TD dans les matières principales peut-être dans toutes les autres matières 1 ou 2 TD des trucs comme ça pour nous améliorer. » (Louise)

« Peut-être arrêter les CM et puis ne faire que des TD ça devrait être meilleur. Parce qu'en CM les élèves ne comprennent rien, ceux du fond font n'importe quoi, tout le monde est sur Facebook. Ils devraient faire des classes je crois que ça marcherait mieux. » (Pierre)

« J'aurais voulu qu'ils évaluent pour chaque niveau et puis d'essayer de faire des groupes, parce que moi je me sens assez perdue j'entends tout le monde parler et ils parlent super bien. Moi mon anglais il est un peu on va dire « bouché » donc j'aurais voulu être avec des personnes du même niveau que moi. J'aurais été mieux et je me serais sentie à l'aise. » (Elisabeth)

- 26 Si de nombreux enseignants interrogés considèrent également qu'il serait préférable de réduire les effectifs d'étudiants dans les groupes, ce n'est pas exclusivement avec la volonté de les encadrer davantage, comme le souhaitent ces derniers. En effet, il s'agit plutôt de créer les conditions d'un enseignement plus appliqué, à l'instar des travaux pratiques, afin de travailler sur des projets concrets pour que les étudiants y donnent du sens. Pour illustrer leurs propos, des enseignants suggèrent de généraliser les rencontres avec des professionnels, de les emmener sur le terrain, ou encore d'exploiter la presse pour rattacher les apprentissages à la vie quotidienne. Pour aller plus loin, certains enseignants, déplorant la présence trop importante de fondamentaux théoriques au premier semestre, préconisent de faire découvrir aux étudiants en priorité les matières susceptibles de les motiver en les intéressant à ce qu'ils font, en leur faisant faire des choses gratifiantes et en ne dispensant les outils (comme les mathématiques ou la physique par exemple) qu'au moment où ils en ont besoin.

« Les connaissances diffusées au semestre 1 reposent sur les matières de base dispensées sans perspective. Puis on leur fait découvrir progressivement des choses plus en rapport avec leur

filière. Il n'y a pas assez de correspondance avec les aspirations des étudiants qui souhaitent en finir avec les formations de base à l'issue du bac. »

- 27 Toutes ces pistes, que certains enseignants interrogés exploitent déjà, ne sont pas sans rappeler les conditions qui rendent les activités pédagogiques motivantes, notamment celles d'avoir une certaine signification pour les étudiants, ou de leur proposer des situations authentiques (Viau, 2006). Dans les travaux de recherche, un examen plus rigoureux de la motivation des étudiants au premier cycle montre que les approches par projets et les études de cas constituent les activités les plus motivantes pour les étudiants (Viau, 2006). Cette approche nécessite en amont une plus grande clarification et davantage d'explications sur la nature du travail attendu par les étudiants.
- 28 D'un point de vue institutionnel, la demande des étudiants à faire des cours en plus petits effectifs, parfois relayée par les enseignants qui souhaiteraient proposer davantage de travaux pratiques en L1, se heurte aux récurrents problèmes budgétaires auxquels sont confrontées un nombre croissant d'universités.
« A force de devoir faire des économies et des réductions de maquettes sans rien changer dans les contenus, on fait la même chose en moins d'heures et on va forcément plus vite. »
- 29 Ainsi, certaines universités, comme l'UNC, ont fait le choix de rationaliser les dépenses en regroupant les étudiants dans les cours transversaux, dont les contenus sont pour eux trop éloignés de la discipline dominante de leur filière. Ces choix politiques qui subordonnent la pédagogie à la gestion, sont-ils toujours bien inspirés à la lumière du coût social de l'échec ? A l'UNC, en comparant la liste des étudiants diplômés de licence en 2012 de celle des néo-bacheliers inscrits en première année en 2010, on constate que seuls 13 % d'entre eux ont réussi leur licence en trois ans. Combien de redoublements, de réorientations et de tâtonnements plus ou moins fructueux pour les 87 % restants ? Et par effet de ricochet, quels coûts engendrent ces « nouveaux essais » pour la collectivité et l'université ?
- 30 A brève échéance, les propositions des enseignants qui visent à rendre les cours moins abstraits semblent plus généralisables. Elles requièrent cependant quelques préalables visant à fournir aux étudiants un cap vers lequel naviguer. A savoir, décliner chaque enseignement en compétences visées, permettant ainsi à l'étudiant de mieux comprendre le sens et l'utilité des savoirs dispensés et de les relier entre eux. Un autre levier qu'approuvent quelques enseignants vise à confronter davantage les étudiants à des situations « préprofessionnelles » grâce aux stages intégrés aux formations, comme le préconise la Conférence des Présidents d'Université (2013) pour améliorer la réussite des étudiants. Ainsi, certaines universités ont intégré dans leurs maquettes de licence un stage obligatoire et crédité dans le domaine de l'accompagnement à la scolarité par exemple pour les étudiants inscrits dans les filières préparant aux métiers de l'enseignement. On sait par ailleurs à quel point ce type d'expérience contribue à aiguïser la motivation intrinsèque des étudiants pour persévérer dans leurs études. Cet élément est important pour les filières professionnalisantes très prisées des étudiants en raison du caractère coercitif et structurant des pratiques (Erlich & Verley, 2012). Ce constat est partagé par Poumay (2014) qui, parmi les six leviers qu'elle recense pour améliorer l'apprentissage des étudiants, considère que l'un d'entre eux est d'augmenter la valeur des activités en les rapprochant du futur vécu professionnel.

3.3. Evaluation des étudiants et des enseignements

3.3.1. Davantage de contrôles continus pour les étudiants

- 31 Lorsque les étudiants abordent le thème de l'évaluation, c'est pour solliciter davantage de contrôles continus qu'ils souhaiteraient plus réguliers tout au long de l'année, leur donnant ainsi la possibilité de « se rattraper ».

« Il faudrait plus de contrôles continus dans l'année pour obliger les élèves à apprendre régulièrement leurs cours. Sinon à la fin ils se retrouvent aux partiels avec une tonne de cours à apprendre et ils s'y mettent une semaine avant...donc de faire un peu plus dans chaque matière. » (Justine)

« Cette année, toutes les formalités de rattrapage ont été changées. Donc ce n'est plus : on efface votre note de l'examen et puis si vous avez moins tant pis pour vous. Là ils vont prendre la meilleure des deux notes. Donc il vaut mieux aller au rattrapage il n'y a rien à perdre. » (Thomas)

- 32 De leur côté, certains enseignants interrogés conviennent que le premier semestre est particulièrement difficile et abstrait pour de nouveaux étudiants et qu'il faut « leur donner les clés » et les aider à « retrouver le temps de la maturation de l'apprentissage et le temps d'avoir le droit d'échouer ». Cette approche est peu compatible avec l'existant dans la mesure où la majorité des étudiants sont actuellement soumis à un examen trois mois après la rentrée et n'ont pas le temps d'apprécier leurs performances au regard du programme. Nombre d'enseignants constatent que les étudiants sont moins évalués qu'au lycée et que « certains en profitent pour moins travailler ». Par ailleurs, une fois les examens passés, les étudiants oublient rapidement ce qu'ils ont appris pour passer aux suivants. « Ils sont plus là pour avoir des notes que des savoirs. »

- 33 Les propositions des enseignants visent donc à remplacer les examens terminaux par des contrôles continus d'autant que les étudiants ne viennent pas au rattrapage. Un département a d'ailleurs déjà franchi le pas. C'est celui où actuellement les taux d'échecs sont les moins importants. Plusieurs objectifs sont visés par ce scénario ; il s'agit pour certains d'éviter de cloisonner et de fractionner les savoirs pour pouvoir les mobiliser tout au long de l'année, et ce, en proposant un déroulé annuel jalonné d'examens qui permettent aux étudiants de s'évaluer et de construire des connaissances progressivement. Pour d'autres, les contrôles continus favorisent la progression des étudiants, notamment si ces évaluations sont réalisées de façon inopinée pour maintenir une certaine pression sur les étudiants. De fait, l'évaluation constitue un véritable outil pédagogique de régulation des apprentissages et un moyen d'imposer une posture de travail chez les apprenants (Felouzis, 1997 ; Pelpel, 2002). Enfin d'autres enseignants voient dans la multiplication des évaluations la possibilité pour les étudiants de garder la meilleure note pour s'améliorer. Cette proposition semble appréciée des étudiants pour pallier l'absence de signaux sur leur progression lorsque leurs connaissances ne sont évaluées qu'à l'aune d'un examen terminal vécu comme un couperet.

- 34 Mais certains enseignants posent des conditions pour que la généralisation des contrôles continus soit réalisable au regard du temps dont ils disposent et des effectifs étudiants. Pour eux, les contrôles doivent être plus courts et se présenter par exemple sous forme de questions à choix multiples. Ils doivent porter sur la rétention d'informations ou la réalisation d'exercices concis, idéalement à l'issue des cours, et ce faisant, être rapides à corriger. Enfin, pour optimiser ces pratiques, certains enseignants attirent l'attention sur la planification et l'organisation des contrôles

continus pour qu'ils n'aient pas tous lieu au même moment, ce qui nécessite une concertation préalable des enseignants quant au déroulement et aux temporalités des évaluations.

- 35 On notera que si les enseignants proposent de faire évoluer les pratiques d'évaluation, il ne s'agit pas d'une refonte en profondeur qui permettrait de passer d'une évaluation des connaissances à une évaluation des compétences qui privilégie « des approches davantage intégrées et interdisciplinaires ; globales, continues et formatives ; authentiques et en contexte parce qu'une compétence est bien souvent interdisciplinaire et globale et parce qu'elle se développe de manière progressive et qu'elle ne peut s'appréhender qu'en situation » (Romainville, 2011, p. 6). Ces approches sont d'autant moins évidentes qu'elles requièrent un décroisement des disciplines et une modification substantielle des représentations de certains enseignants qui associent l'approche par compétences à une démarche qui relève essentiellement du monde de l'entreprise.

3.3.2. Généralisation des évaluations des enseignements

- 36 Si sur cette thématique les étudiants ne se sont pas exprimés, le législateur a ébauché un cadre préconisant l'organisation d'une évaluation des formations et des enseignements « au moyen d'enquêtes régulières auprès des étudiants » (Art. 19 de l'arrêté licence de 2011). Elles ont pour but d'explicitier les objectifs de chaque formation, et « contribuent à en faire évoluer les contenus ainsi que les méthodes d'enseignement afin de faciliter l'appropriation des savoirs, des connaissances et des compétences et permettent d'en améliorer la qualité. Cette évaluation est organisée dans le respect des dispositions des statuts des personnels concernés. Les résultats des évaluations font l'objet d'un débat au sein du conseil de la composante concernée et du conseil des études et de la vie universitaire » (Art. 19 de l'arrêté licence de 2011).
- 37 Malgré ces préconisations, les évaluations des enseignements ne sont pas systématisées à l'UNC comme le révèlent quelques enseignants qui en recensent les principaux freins : caractère non obligatoire, trop grande uniformisation des questions auxquelles ils n'adhèrent pas, diffusion trop tardive (beaucoup d'étudiants sont déjà partis). Par ailleurs, certains enseignants perçoivent ce questionnaire comme un outil de contrôle de l'administration sur leur travail pédagogique, d'autant que parfois, les étudiants confondent l'évaluation des enseignements et celles des enseignants. Enfin, d'autres déplorent un manque de réflexion collective après le retour des questionnaires. En conséquence, ces évaluations sont surtout utilisées pour les enseignements nouveaux dans certains départements. Elles peuvent aussi prendre la forme d'évaluations orales en cours d'année pour, éventuellement, modifier la forme ou le contenu des cours.
- 38 Si la plupart des enseignants interrogés ne sont pas hostiles à une généralisation des évaluations des enseignements, ils la soumettent à certaines conditions préalables. D'abord celle de pouvoir élaborer eux-mêmes, dans chaque filière, leur propre questionnaire sur une base commune de points à aborder. Ensuite, ils veulent avoir un retour synthétique des réponses par les responsables pédagogiques afin d'améliorer ensemble les aspects organisationnels. On notera dans ces propositions qu'il n'est nullement question d'aborder collectivement les problèmes pédagogiques qui pourraient apparaître dans les réponses des étudiants. A terme, si ces questionnaires sont systématisés, il est envisageable qu'ils soient centralisés par une cellule de

réflexion pédagogique animée par des enseignants proposant un accompagnement à leurs collègues souhaitant faire évoluer leurs pratiques sur la base du compagnonnage.

4. Préconisations globales et conclusion

- 39 A l'appui des entretiens menés auprès des étudiants et des enseignants et sur les leviers de la réussite en L1, nous avons pu mettre en lumière des axes d'amélioration dans les pratiques universitaires déclinées par ces acteurs. Nous avons également formulé des préconisations au regard des pratiques en vigueur dans d'autres universités francophones et à travers des travaux de recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire : mobilisation des pédagogies actives, intégration d'outils multimédias dans les cours, développement de l'auto-évaluation, approches par projets et par compétences, clarification du contrat didactique, usage de l'évaluation des enseignements pour faire évoluer les contenus de formation.
- 40 A la lumière de ces pistes il reste maintenant à mobiliser les acteurs étudiants et enseignants pour constituer des groupes de travail qui proposeront des démarches concrètes et fédératrices. Ces groupes de travail, dont le noyau dur devrait être composé d'enseignants convaincus de la nécessité d'améliorer les pratiques pédagogiques, doivent à terme impliquer d'autres collègues pour élargir le cercle et susciter un effet d'entraînement. Si les propositions formulées par les étudiants et les enseignants permettent de déclencher une dynamique au sein de l'université, elles nécessitent un accompagnement à travers une offre de formation continue ciblée sur les pratiques pédagogiques (Conférence des Présidents d'Université, 2013). Deux axes permettront d'irriguer les changements souhaités à l'UNC. Tout d'abord, un volet de la formation continue portera sur la connaissance des publics étudiants issus de la démocratisation scolaire en apportant un éclairage particulier sur les publics océaniens. Ceci devrait aider les enseignants à revisiter leurs représentations des étudiants. Cette action nous semble d'autant plus impérieuse qu'elle pourrait induire des attentes plus positives à l'égard de ces derniers et limiter ainsi « l'effet Pygmalion » (Rosenthal & Jacobson, 1968). Ce type d'action pourrait prendre appui sur la diffusion de travaux de recherche produits par des sociologues de l'éducation mobilisés sur l'enseignement supérieur (i.e. Beaud, 2008 ; Coulon, 1997 ; Lahire, 1997). Plus localement, des travaux de recherche produits par des collègues sociolinguistes et anthropologues de l'UNC (Colombel, 2009 ; Fillol & Vernaudo, 2004 ; Rigo, 2009) devront nourrir la réflexion des collègues pour les aider à enseigner en contexte multiculturel ; une démarche qui répondrait aux propos d'une enseignante linguiste interrogée dans le cadre de la recherche. *« L'échec important des kanak est acté en Nouvelle-Calédonie (contrairement à la Polynésie), mais on en reste au constat et rien n'est fait pour y remédier. Malgré des productions de recherche qui se multiplient on n'écoute pas les chercheurs qui ont des choses à proposer. Pendant 30 ans le paradigme culturaliste, très stéréotypé, a fait peser sur l'enfant kanak le poids d'une culture incompatible avec les apprentissages scolaires. »*
- 41 Le second volet sera consacré aux pédagogies suscitant davantage d'interactivité avec les étudiants. Sans aller jusqu'à la création d'un service universitaire de pédagogie que la taille et les moyens de l'UNC ne permettent probablement pas, on pourra s'inspirer des axes de formation affichés par les universités qui en sont dotées. Les thèmes fédérateurs porteront sur la structuration des contenus de son enseignement, les

stratégies (méthodes) d'enseignement adaptées aux contenus et aux objectifs pédagogiques en s'appuyant sur les nouvelles technologies, l'animation de groupes, l'utilisation pertinente d'un diaporama, l'organisation d'évaluations formatives en s'inspirant, en partie, des approches socioconstructivistes. Ces actions de formation continue prendront la forme d'ateliers d'échanges de bonnes pratiques entre enseignants, en faisant parfois intervenir des experts pour partager des résultats de recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire ou de la culture océanienne, sans oublier d'y associer les chargés de cours extérieurs.

- 42 A l'instar des praticiens réflexifs, les enseignants qui ont consacré du temps pour participer aux entretiens et aux réunions de restitution qui ont suivi l'enquête, ont, pour une bonne partie d'entre eux, accepté d'inclure leurs pratiques pédagogiques dans les problèmes identifiés et d'en assumer la responsabilité pour concevoir des stratégies alternatives et s'engager dans le changement (Gather-Thurler, 2006). Cette démarche est d'autant plus méritante que l'innovation pédagogique constitue encore le parent pauvre des préoccupations universitaires en France au regard de la recherche. Si les enseignants associés à cette étude semblent favorables aux changements et prêts à se mobiliser pour y parvenir, il va de soi que cela doit s'accompagner de moyens dédiés. Cela passe probablement par une prise en compte, dans le référentiel d'équivalence des tâches, des heures passées par les enseignants pour faire évoluer leurs cours vers une pédagogie plus active. Un autre levier qu'il nous semble intéressant d'activer, à l'instar de certaines universités, est celui des appels à projets soutenu par un fonds de soutien pédagogique pour favoriser les enseignements innovants. Par ailleurs, afin que ces démarches ne se résument pas à l'initiative isolée de quelques enseignants militants, les pouvoirs publics pourraient aussi jouer leur partition en valorisant les initiatives des enseignants innovants, comme le préconise le rapport Bertrand (2014), du moins en attendant la création d'une habilitation à diriger des études, comme l'appelait de ses vœux Schwartz (2008).

BIBLIOGRAPHIE

- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université. Du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.
- Beaud, S. (2005) L'échec à l'université des « enfants de la démocratisation ». Une question occultée. *Cosmopolitique*, (10). Repéré à <http://www.cosmopolitiques.com/node/321>
- Beaud, S. (2008). Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne. *Formation emploi*, (101), 149-165.
- Bertand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique*. Rapport à la demande de Madame Simone Bonnafous, Directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle.
- Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (Eds.). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : enseigner au supérieur*. Berne : Peter Lang.

- Bodin R. & Millet, M. (2011). La question de l'« abandon » et des inégalités dans les premiers cycles à l'université. *Savoir/Agir*, (17). Repéré à <http://www.savoir-agir.org/IMG/pdf/SA17-Bodin-Millet.pdf>
- Clanet, J. (2004). Que se passe-t-il en cours ? Eléments de description des pratiques enseignantes à l'université. Dans E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet (coord.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p. 93-125). Paris : L'Harmattan.
- Colombel, C. (2009). La construction identitaire des jeunes océaniens francophones. *La construction identitaire à l'école, approches pluridisciplinaire*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00454453>
- Conférence des Présidents d'Université (2013). *Les universités au cœur de la formation professionnelle et l'apprentissage*. Les 29 propositions de la CPU.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Daele, A., Rochat, J.M., Sylvestre, E. & Berthiaume, D. (2013). Accompagner l'innovation pédagogique au sein d'une faculté. Le cas des séminaires en sciences politiques et sociales de l'Université de Lausanne. Centre de Soutien à l'Enseignement. Dans *Actes du colloque QPES* (Sherbrooke, 2 au 5 juin 2013) (p. 447-453). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Demougeot-Lebel, J. & Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ?, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/456>
- Duguet, A. & Morlaix, S. (2012). « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? », *Questions Vives*, 6(18).
- Elrich, V. & Verley, E. (2012). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation, *Education et sociétés*, 26, 71-88.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fillol, V., & Vernaudeau, J. (2004). Les langues kanakes et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 133, 47-59.
- Gather Thurler, M. (2000). L'innovation négociée : une porte étroite. *Revue française de pédagogie*, (130), 29-42.
- Gather Thurler, M. (2006). Transformation des pratiques de l'enseignement, professionnalisation et posture réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (3), 13-30.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2). Repéré à <http://osp.revues.org/1357>
- Lahire, B. (1997). Les manières d'étudier. *La documentation française, Les cahiers de l'OVE*, (4).
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence. Repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024457754>
- Morlaix, S. & Suchaut, B., (2012). Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs. *Document de travail IREDU- CNRS et Université de Bourgogne*. Repéré à http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_iredu/documents_travail_iredu/dt_2012-2.pdf

- Pelpel, P. (2002). *Se former pour enseigner*, Paris : Dunod.
- Perrenoud, P. (1993). L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. *Education et recherche*, 2, 197-217.
- Pons-Desoutter, M. (2013). Qui sont les « recalés » du S1 à l'université de la Nouvelle-Calédonie ? Dans *Actes du Colloque international Enseignement supérieur et mobilités* (Grenoble, 19 et 20 décembre 2013). Repéré à http://hem.upmf-grenoble.fr/index2.php?special=fichier_page_inline&id=13
- Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/778>
- Rigo, B. (2009). Quelle éthique pour un enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel ? Dans V. Fillol & J. Vernaudo, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 297-308). Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M. (2007). Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ? Dans M. Frenay (dir.), *Actes du 4e Colloque : Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur* (UCL, Louvain-la-Neuve, 24 au 26 janvier 2007). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/499>
- Rosenthal, R.A. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A. & Hanca, G. (2007). Soutenir la persévérance des étudiants dans leur première session d'études universitaires. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(3), 58-62.
- Schwartz, R. (2008). *Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'Enseignement supérieur*. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000419/>
- Viau, R. (2006). *La motivation des étudiants à l'université, mieux comprendre pour mieux agir*. Conférence présentée à l'Université de Liège, Liège, Belgique.

NOTES

1. Les universités dotées d'une forte valeur ajoutée sont celles qui parviennent à faire réussir le plus grand nombre d'étudiants, indépendamment de leur âge, sexe, origine sociale, filière suivie, etc.
2. Les statistiques ethniques n'étant pas autorisées, les comptages s'opèrent sur la base des patronymes.
3. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=72634
4. Les extraits choisis sont les plus représentatifs et les plus récurrents parmi les propos des étudiants (attribution d'un prénom fictif).

RÉSUMÉS

Pour remédier à l'échec massif de ses étudiants de première année de licence, l'Université de la Nouvelle-Calédonie, en s'appuyant sur son Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle, a mené une enquête auprès des étudiants et des enseignants. Celle-ci avait pour but de repérer des axes d'amélioration afin de proposer des remédiations dans une démarche concertée. Cet article se propose d'exposer les principaux axes dégagés par ces acteurs dans le domaine pédagogique au regard des travaux de recherches menés sur ces thématiques dans d'autres universités francophones. Si ces axes ne sont guère éloignés des domaines dans lesquels se mobilisent les services universitaires de pédagogie, leur mise en œuvre nécessite néanmoins un travail préalable sur le regard que portent les enseignants sur les nouveaux publics étudiants.

To reduce the massive failure of its first year undergraduate students, the University of New Caledonia, along with its Help Office to Professional Insertion, conducted a survey among its actors: students and teachers. This study aimed to identify strategic areas in order to suggest improvements in a concerted effort. This article outlines the main axes identified by these actors in the educational field, in the light of research works carried in other French universities. If these axes are not far from actions that mobilize pedagogy services of universities, their implementation still requires a preliminary work on the look given by teachers over new students.

INDEX

Mots-clés : aide à la réussite, échec à l'université, évaluation, Nouvelle-Calédonie, pédagogie

AUTEUR

MARTINE PONS-DESOUTTER

Université Grenoble 3, Grenoble, France

martine.pons@u-grenoble3.fr